

# Чи буде культура критичного мислення в новій українській школі?

Олександр Тягло  
доктор філософських наук, професор

Минулого року в Україні суттєво зріс інтерес до критичного мислення.

У концепції нової української школи, розробленій за безпосередньої участі міністра освіти і науки Лілії Гриневич й ухваленій Колегією МОН 27 жовтня 2016 року, вже у першому абзаці зазначено:

*"За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але, – додано одразу, – українська школа не готує до цього".*

З огляду на сказане не виглядає сюрпризом поява низки навчальних видань з критичного мислення.

Далі я розгляну два з них, пов'язаних між собою за змістом і почасти за авторами: це видані у 2016 році **"Основи критично мислення: навчальний посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх навчальних закладів"** (автори – О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова) та **"Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів"** (автори-укладачі – О. І. Пометун і І. М. Сущенко).

## ЩО ТАКЕ КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

Цілком природно, що навчальний посібник **для учнів** починається з теми **"Що таке критичне мислення"**. Природно і те, що автори не намагаються самостійно "винайти велосипед", а пропонують низку запозичених з різних літературних джерел роз'яснень і визначень.

Серед них наводиться визначення, приписуване такому собі **В. Болотову**:

*"Критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а раціональний розгляд розмаїття підходів з метою висловлення обґрунтованих суджень і рішень. "Критичне" у цьому контексті означає "аналітичне".*

Але, по-перше, це визначення (неточно) перекладене зі спільної статті В. Болотова і Дж. Спіро 1995 року, тому приписувати його виключно першому зі співавторів навряд чи коректно.

По-друге, **Віктор Олександрович Болотов** – доктор педагогічних наук, наразі професор російської Вищої школи економіки, а колись заступник міністра освіти РФ – поважна, без сумніву, людина, але визнати його авторитетом з критичного мислення, який заслуговує на цитування у шкільних книжках, навряд чи можна.

Та це все має другорядне значення з огляду на зміст запропонованого визначення. Справді, у ньому "критичне" зведене до "аналітичного", що на мою думку, є тривіальною помилкою: хоча критичне мислення є аналітичним, проте аналітичне мислення не завжди є критичним.

Більше того, критичне мислення постійно несе у собі потенціал "негативних суджень або критики", що актуалізується, стикаючись з помилками чи хибю – як у міркуваннях опонента, так і у своїх власних. Ігнорувати це – втрачати одну з істотних ознак критичного мислення, вихолощувати його сутність.

Далі наведене роз'яснення, приписуване **Даяні Халперн**, авторитетному американському психологу. Їй належить книга з критичного мислення, вже перевидана у США вп'яте. Та чи є запропоноване у рецензованому посібнику "визначення Халперн" достатньо точним перекладом?

Виділю ті місця у ньому, які видаються, м'яко кажучи, сумнівними: *"Критичне мислення – це використання навичок або стратегій пізнання, які **підвищують вірогідність** отримання очікуваного результату...Такий тип мислення використовується під час розв'язання завдань, формулювання висновків, **обчислення вірогідностей** і прийняття рішення...*

*Навчання навичок критичного мислення може допомогти кожному розпізнавати пропаганду і не стати її жертвою, проаналізувати **помилкові основи в аргументації**, виявити відверту брехню, визначити надійність того чи іншого джерела інформації і правильно обмірковувати кожне завдання і рішення, що буде прийнято".*

Порівнюючи цей переклад з оригіналом, можна побачити, що у першому випадку маємо вираз "increase the probability": це означає "збільшує ймовірність" або "підвищує ймовірність", але жодним чином не "підвищує вірогідність". У другому випадку маємо "calculating likelihoods": це, знов-таки, піддається перекладу як "обчислення ймовірностей", а не "обчислення вірогідностей".

А у третьому з сумнівних випадків маємо "unstated assumptions in argument": фахівець з теорії аргументації перекладе це як "явно не висловлені припущення аргументу (або аргументації)", котрі зовсім не обов'язково є помилковими.

Звертаючись далі до посібника **для вчителів**, з теми **"Що таке критичне мислення"** знаходжу доцільний прийом, коли поняття про критичне мислення формується через вказування на те, чим таке не є.

Зокрема, критичне мислення – *"це не творче або інтуїтивне мислення. Мозок спортсмена, художника, музиканта теж здійснює складну роботу. Проте самі вони – якщо, звичайно, не йдеться про новачків – цього навіть не помічають. Як правило, такого роду розумові процеси залишаються неусвідомленими".*

Я цілком підтримую як розрізнення критичного мислення і "творчого мислення", так і ствердження того, що дійсно "творче мислення" суттєво пов'язане з активністю не свідомості, а підсвідомості.

Тому додав би, що розвиток критичного мислення і "творчого мислення" вимагає якісно різних засобів і методів, спрямованих, відповідно, на свідомість і на підсвідомість. Крім того, "творче

мислення", а краще сказати – креативність, притаманне не тільки спортсменам, художникам і музикантам, а й філософам, математикам, фізикам чи майстрам-винахідникам: тут можна послатися, зокрема, на **Анрі Пуанкаре** чи **Альберта Ейнштейна**.

Нарешті, слід підкресли **взаємозв'язок** критичного мислення і креативності: одне без одного вони не утворюють бажаного "мислення вищого порядку".

З огляду на зазначене розрізнення критичного мислення і "творчого мислення" несподіваним виявляється поява у посібнику для вчителів у третьому розділі "**Методи і прийоми розвитку критичного мислення**" методу мозкового штурму і методу "6 капелюхів".

Ці методи розв'язання різноманітних проблем хоч і включають критичне мислення, проте, передбачаючи, серед іншого, суттєву креативну складову, зовсім не зводяться до нього і не спрямовані на розвиток саме його.

Тож свідомо або несвідомо спроба "згорнути усе до однієї купи" з розкрученим брендом "Критичне мислення" суперечить артикульованому самими ж авторами розрізненню критичного і творчого мислення. Ця спроба не тільки марна, а й така, що здатна внести плутанину у класифікацію засобів і методів навчання.

Розгляд роз'яснень і визначень критичного мислення не хотілось би закінчувати суто негативно, тому пропоную одне з визначень, яке імпонує мені через свою інформаційну ємність і, в той же час, лаконічність.

Воно належить професору **Метью Ліпману** (1922-2010), визнаному в світі авторитету з критичного мислення: *"Критичне мислення є майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню остільки, оскільки (а) ґрунтується на критеріях; (b) є таким, що само-корегується та (c) є чутливим до контексту"*. Звичайно, це визначення потребує коментарів... але тут є, що коментувати.

## ЗАПИТАННЯ І ВІДПОВІДІ

Привабливою у посібнику **для учнів** виглядає тема "**Як і навіщо люди ставлять запитання**", споріднений матеріал включено і до книжки для вчителів.

Справді, вміння запитувати і відповідати, оцінювати запитання і відповіді, а за наявності підстав – критикувати їх важливе і в шкільному навчанні, і в найрізноманітніших царинах "дорослого життя".

Але щоб це вміння мати і ефективно застосовувати, особливо у складних чи конфліктних ситуаціях, а тим більше – сприяти його розвитку, слід спиратися хоча б на елементарне знання інтеррогативної логіки, тобто логіки запитання-відповіді. І тут я знаходжу в обох рецензованих посібниках деякі пробіли.

Сучасні фахівці з логіки розглядають *запитання і відповідь* у зв'язку з *передумовою запитання*, тобто вихідною інформацією, яка не є задовільною через неповноту чи неточність і тому вимагає

поповнення чи уточнення, та *областю пошуку відповіді* – тією сферою відомостей, де слід шукати потрібну уточнюючу чи поповнюючу інформацію, власне відповідь.

Вважається, що без послідовного урахування передумови запитання і області пошуку відповіді спроможність запитувати та відповідати залишиться на стихійному рівні, а відповідні оцінки і критика навряд чи будуть влучними та ефективними. Та, може, все це суто академічні мудрування й авторам вдалося викласти тему і без цього?

*"Тонкі", або закриті – запитання, що вимагають конкретної відповіді з одного-двох слів. "Товсті", або відкриті – запитання, що не мають однозначної відповіді, вимагають роздумів, залучення додаткових знань, уміння аналізувати"*, – вказуються автори книжки для вчителів, беручи за підставу вказаного поділу запитань кількість слів у відповіді, її конкретність/неконкретність, а також потребу у роздумах і т. ін.

І тут нагадаю один шкільний анекдот.

Запитання з фізики на п'ятірку: "Який прилад вимірює електричний струм?" На четвірку: "Який прилад вимірює електричний струм: метр, вольтметр, амперметр?" На трійку: "Чи не правда, що електричний струм вимірює амперметр?"

На усі ці запитання є конкретні відповіді з одного слова, причому для першого і другого правильна відповідь – "амперметр".

Чи означає це, що маємо справу з трьома "тонкими" запитаннями? За авторами розглядуваного посібника, так. А якщо так, то чому, зокрема, за однакові правильні відповіді на два однаково "тонких" запитання, даних однаково швидко і т. д., слід виставляти різні оцінки? Якщо не звернутися до поняття області пошуку відповіді, то уникнути сумнівів і дійти обґрунтованого рішення тут не вдасться.

Інтеррогативна логіка вчить, що поділ на відкриті і закриті запитання визначається залежною од запитання областю пошуку відповіді, а не кількістю слів у відповіді чи її конкретністю/неконкретністю.

У першому випадку область пошуку відповіді включає численну і з розмитими межами – її називають відкритою – множину приладів для вимірювання фізичних величин: метр, вольтметр, омметр, барометр, амперметр... Відповідно, питання є відкритим.

Якщо учень не вивчив матеріалу і не знає правильної відповіді, то ймовірність вгадати її практично дорівнює нулю; якщо ж він дав правильну відповідь, то напевно урок вивчив та зрозумів, за що і заслуговує на відмінну оцінку.

В другому випадку область пошуку точно обмежена і звужена до невеликої кількості варіантів: її називають закритою, а відповідне запитання – закритим.

Тут ймовірність, не знаючи матеріалу, вгадати правильну відповідь дорівнює  $1/3$ . Це досить реальна можливість, та й напружувати пам'ять учню треба менше.

Тому, з одного боку, страхуючись від великої помилки, а з іншого – не ставлячи під сумнів працю чи вдачу учня, вчителька вправі за правильну відповідь виставити добру оцінку.

В останньому випадку область пошуку відповіді точно відома і звужена до двох варіантів: "так" і "ні" (не треба навіть вимовляти "важке слово" "амперметр"). Це найпростіше закрите запитання.

Ймовірність, навіть нічого не знаючи, вгадати відповідь тут дорівнює 1/2, до того ж питання є навідним, з підказкою. Тому й справедлива оцінка за правильну відповідь на нього – задовільно. Все зрозуміло.

У межах колонки немає можливості проаналізувати усі спірні місця розглядуваних посібників, так само як і відомі у логіці чи теорії аргументації способи їх усунення.

Зауважу лише, що пробіли у цих сферах позбавили авторів можливості – чи навіть здогадки про таку можливість – розглянути різноманітні неправильні запитання, у тому числі запитання-пастки, і коректну реакцію на них, а також неправильні відповіді та їх критику, важливість чого у навчанні саме критичному мисленню важко переоцінити.

### ЗАМІСТЬ ВИСНОВКІВ

Поширення навіть гарних ідей в невідготовлені маси зазвичай супроводжується спотворенням цих ідей. Наразі ця загальновідома максима знаходить ще одне підтвердження.

В моїй рецензії немає нічого особистого, тільки справа. І справа в тому, що наявний рівень підготовки з критичного мислення майже усього "шкільного шару" освітянської спільноти нашої країни, навіть тих, хто вважає за можливе вчити вчителів, м'яко кажучи, дуже далекий від досконалості.

Тож згадуючи останнє речення з процитованого раніше абзацу концепції нової української школи – "Але українська школа не готує до цього", бачу сенс доповнити його так – "Але українська школа не готує, не готова і поки що не готується серйозно до цього".

Зрозуміло, це не остаточний вирок, а стимул для розгортання належної активності. Для її успішності слід доповнити стихійний ентузіазм щодо ідеї критичного мислення, який широко виявляють педагоги і фахівці у галузі педагогічних наук, ретельними студіями науковців, котрі розуміються на сучасній логіці, теорії аргументації тощо.

Потрібні різноманітні заходи, майданчики в реальному чи віртуальному просторі, де зазначені сторони регулярно спілкувалися б, обмінювалися відомостями і дискутували, разом долали наявні утруднення.

Це задача не тільки для Міністерства освіти і науки, для різноманітних фондів, громадянських організацій, які діють в освітянській сфері, а й для сумлінних вчителів та науковців. Зрештою, саме від них залежить, чи постане **культура критичного мислення** в новій українській школі.

І останнє. Розглянуті посібники не витримують випробування критичним мисленням. Правда, як справді критично мислячий рецензент, я мушу критично сприймати і цей свій критичний висновок: а що, коли я, а не авторські колективи, чогось не знаю, щось не догледів, не зрозумів?

Можливо, справжнє добре приховане призначення рецензованих книжок у тому, щоб надати учням і вчителям багатий на пробіли та помилки матеріал для щиросердого застосування й, у такий спосіб, тренування свого вміння критично мислити – ну, приблизно так, як це спробував зробити я.

Коли так, то це геніально або ж, як кажуть наші старшокласники, просто супер!

**Олександр Тягло**, доктор філософських наук, професор, спеціально для УП. Життя